

Drerup, Johannes

Biesta, Gert: The Beautiful Risk of Education. London: Paradigm Publishers 2014. [Rezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 5



Quellenangabe/ Reference:

Drerup, Johannes: Biesta, Gert: The Beautiful Risk of Education. London: Paradigm Publishers 2014. [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 13 (2014) 5 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151317 - DOI: 10.25656/01:15131

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-151317>

<https://doi.org/10.25656/01:15131>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 13 \(2014\), Nr. 5 \(September/Oktober\)](#)

Gert Biesta

The Beautiful Risk of Education

London: Paradigm Publishers 2014

(165 S.; ISBN 978-1-61205-027-0; 23,80 EUR)

„The Beautiful Risk of Education“ von Gert Biesta in der von Michael A. Peters herausgegebenen Reihe „Interventions: Education, Philosophy, and Culture“, repräsentiert eine erziehungsphilosophische Positionsbestimmung als Reaktion auf neuere Entwicklungen des Bildungssystems und der Bildungspolitik, die mit entsprechenden Wandlungen der Theorie, auch ablesbar an Veränderungen des Vokabulars, konvergieren (103f; 122). Biesta verweist auf den in vielen Ländern durchgesetzten „strong grip on schools through a combination of curriculum prescription, testing, inspection, measurement, and league tables“, der zunehmend auch die Lehrerbildung erfasst (121) und einhergeht mit der Durchsetzung eines partikularen Diskurses, der hegemonialen Status gewinnt und unser Denken und Reden zu monopolisieren beginnt (122).

Biestas vorzüglich lesbarer Band (letzter Teil einer ursprünglich nicht beabsichtigten Trilogie), der vor allem überarbeitete Beiträge aus Sammelbänden und Zeitschriften, ergänzt um ein Interview mit dem Autor (als Start für die Lektüre zu empfehlen) zusammenfasst, versteht sich als Beitrag zu einer theory of education. Den konzeptuellen Rahmen einer solchen Theorie in Form eines erziehungstheoretisch fundierten Vokabulars entwickelt Biesta in seinen Auseinandersetzungen mit Leitkonzepten der gegenwärtigen Diskussion wie Kreativität, Kommunikation, Lehren, Lernen, Emanzipation, Demokratie und „Virtuosity“. Ausgangspunkt seiner theoretischen Überlegungen ist eine Generalabsage an ein populäres Vorverständnis von Erziehung, das sich in der Forderung findet, „to make education strong, secure, predictable, and risk-free“ (3). Diese Forderung repräsentiere jedoch ein „fundamental misunderstanding of what education is about and a fundamental misunderstanding of what makes education ‘work’. It sees the weakness of education – the fact that there will never be a perfect match between educational ‘input’ and ‘output’ – only as a defect, only as something that needs to be addressed and overcome, and not also as the very condition that makes education possible“ (Hervorhebung im Original: J. D.) (3f). Mit dieser Absage positioniert sich Biesta gegen die Erwartungen des Mainstreams (Politiker, Presse, Öffentlichkeit, OECD, Weltbank), für den Erziehung genau das sein soll: „They want education to be strong, secure, and predictable, and want it to be risk-free at all levels“(1). Sie wären dann jedoch angewiesen auf „educational technology“, die auf ein optimales Passungsverhältnis zwischen Input und Output setzt, was jedoch weder möglich noch wünschenswert sei.

Die Kopplung der These vom Technologiedefizit mit dem Verdikt gegen Technologie erinnert an durch Luhmann initiierte einheimische Dispute der Pädagogik und stützt sich, was das Verdikt angeht, auf vertraute Argumente (Respekt vor Subjekten etc.), ohne jedoch die Kritik an der mit der Defizitthese verbundenen Engfassung von pädagogischer Technologie zu berücksichtigen [1]. Beide recht apodiktisch gehaltenen Thesen sind sicher interpretations- und ergänzungsbedürftige Bestandteile der philosophischen Position von Biesta, die jedoch recht flexibel gehandhabt wird. Sie erlaubt auch argumentative Konzessionen (vgl. Hinweise zur produktiven Dimension im Zusammenhang mit der Lehrertätigkeit: teaching; 8) im Umgang mit den drei Funktionen bzw. Domänen der Erziehung: Qualifikation, Sozialisation und Subjektivierung („subjectification“). Qualifikation betrifft den Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, Werten und Dispositionen, Sozialisation den durch Erziehung vermittelten Zugang zur gegenwärtigen Tradition kultureller Praxen, während „subjectification“ dem Interesse der Erziehung an der „subjectivity or ‘subject-ness’“ ihrer Adressaten verpflichtet ist (4). Letzterer gilt das Hauptaugenmerk von Biesta, da Erziehung ihren Namen nicht verdient, wenn sie sich auf die Qualifikations- und Sozialisationsfunktion beschränkt und „subjectification“ nicht berücksichtigt (139).

Sein Verständnis von „subjectification“ und Erziehung rekonstruiert er ausgehend von Caputos dekonstruktiver Lektüre der zwei Schöpfungsgeschichten der Genesis (Erziehung als Kreation), in der Auseinandersetzung mit Dewey, Derrida (Erziehung als Kommunikation), Rancière (Erziehung und Emanzipation), Arendt (Erziehung und Demokratie) und in seiner Bilanz der Veränderungen des Verständnisses von Lehren (teaching) nach dem Paradigmenwandel vom Instruktions- zum Lernparadigma.

Biesta nutzt eine dekonstruktive Lektüre der Schöpfungsgeschichten der Genesis, um durch eine Unterscheidung und Kontrastprofilierung von zwei Schöpfungsgeschichten hegemoniale Denkgewohnheiten zu kritisieren, welche die Genese menschlicher Subjektivität nur als kausale Hervorbringung durch einen omnipotenten Kreator („bringing being into existence“ – zweite Schöpfungsgeschichte) deuten und nicht bzw. nicht auch als „calling being into life“, als „movement from being to the good“ (23). Beide Geschichten nutzen Metaphern, die Pädagogen nur allzu vertraut sind. Die erste Schöpfungsgeschichte, in der Elohim Erwachsene nach seinem Bilde schafft, während in der zweiten Geschichte Yahweh Geschöpfe bevorzugt, die als „eternal children“ von ihm risikoaversiver Dauerkontrolle unterstellt werden, wird von Biesta als kontrastprofilierte Konzeption für sein Verständnis von Erziehung genutzt, ohne dass weitere metaphorische Vorgaben (z. B. Vertrag, Modelle des Aushandelns und Streitens etc.) bzw. eine pädagogische Metaphorologie als Prüfinstanz (z. B. von Prozessen des highlighting / hiding, des metaphorischen framings und des Umgangs mit alternativen Optionen) berücksichtigt werden. Seine Präferenz ist klar ersichtlich, da er die auf Elohim gemünzte Bemerkung vom „beautiful risk of creation“ modifiziert als Titel übernommen hat: „The Beautiful Risk of Education“. ‘Creation’, ‘Communication’, ‘Teaching’ sind daher für ihn keine Prozesse, die sich als ‘strong, secure, and

predictable' beschreiben lassen (59ff). Daher wendet sich Biesta auch gegen die von ihm als „learnification“ kritisierte Tendenz, bei der im sozialtheoretischen Vakuum situierte „terms of the individualistic and individualizing process-language of learning“ (76) einen enggefassten Lernbegriff nutzen („neutral or empty with regard to content, direction, and purpose“, 63), der u. a. normative Probleme ausblendet.

Die in erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis sicherlich zurecht monierten Ziel- und Beziehungsreflexionsdefizite nimmt Biesta zum Anlass, im Anschluss an die Erläuterung seines Emanzipations- und Demokratieverständnisses seine Auffassung zu den Topoi teaching, teacher und teacher education zu entwickeln. Damit soll ein Kontrapunkt gesetzt werden gegen in den Debatten über Kompetenzen, evidenzbasierte Methoden, Testverfahren etc. etablierte Diskursmonopole, mit denen zunehmende Kontrolltendenzen im Bildungssystem und in der Bildungspolitik einhergehen (121). Dagegen setzt Biesta eine Konzeption der Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit, die auf die Entwicklung pädagogischer Urteilskraft, auf „educational wisdom“ im Rahmen einer „judgment-based professional formation“ (136) mit der Leitvorstellung der „virtuosity“ abzielt (119ff.). Das ist zweifellos ein anspruchsvolles und attraktives Ziel für Lehrer und Lehrerausbildner [2]. Ihre Kritik dieser Diskursmonopole richtet sich ja vor allem gegen professionelle Fehlorientierungen, die auf Entqualifizierung und Abwertung des Lehrers und der Lehrertätigkeit hinauslaufen („disempowerment of teachers“, 120).

Die von Biesta gegen kontrollpädagogisch ambitionierte Steuerungsregime in Stellung gebrachten – in weiten Teilen exzellent ausgearbeiteten – erziehungstheoretischen Figuren (z. B. 'transcendence', 'uniqueness', 'coming into the world') mitsamt ihrer wissenschaftstheoretischen Einbettung ('interested approach') können hier nicht im Einzelnen diskutiert werden. Auffallend ist zumindest der trotz grundsätzlich antiessentialistischer Programmatik gewählte Ausgang von einem normativ grundierten Verständnis von 'education' als intern teleologisch strukturierter Praxis, das mitsamt entsprechend justierten Unterscheidungen (pro: weak education – contra: strong education u. ä.), als Kritikfolie dazu verwandt wird, Praktiken als 'educational' bzw. nicht 'educational' auszuzeichnen und wünschenswerte von nicht wünschenswerte Formen von 'education' zu unterscheiden. Es dürfte zwar grundsätzlich unstrittig sein, dass man es in allen drei von Biesta genannten Dimensionen von 'education' mit evaluativ strukturierten Praktiken zu tun hat. Darüber hinaus fehlt jedoch eine Explikation der begrifflichen Klammer, die klären könnte, was das Gemeinsame der drei Dimensionen darstellen könnte, d. h. es fehlt in seiner Analyse ein theoretischer Allgemeinbegriff von 'education'. Im theoretischen und methodischen Umgang mit manchmal eher ad hoc eingeführten normativen Unterscheidungen bleibt zudem gelegentlich etwas unklar, ob es sich jeweils um deskriptiv-analytisch verfahrenere Rekonstruktionen von Begriffen und praxisinhärenten Normen handeln soll, oder aber um vom Autor an Begriffe und Praktiken herangetragene normative Kriterien (zu denen sich ggf. alternative Rekonstruktionen und entsprechende 'counternorms' benennen ließen).

Biestas normative Implikationen nicht aussparende Begriffspolitik und seine Abgrenzungsbemühungen gegen die diagnostizierte Tendenz einer epistemischen Askese (Jaeggi) in Sachen ethischer Reflexion scheinen daher zuweilen mit einer Vermengung von theoretischen Kriterien mit Kriterien der Wünschenswertigkeit einherzugehen. Dies äußert sich auch in seiner pädagogisierenden Transformation des innerhalb seiner Theoriearchitektur zentralen Begriffs der Subjektivierung. Während Theoretiker der Subjektivierung nicht müde werden, gerade die Ambivalenzen, Paradoxien und vor allem die Machtgeladenheit von Prozessen der Subjektivierung zu betonen [3], wird der Begriff bei Biesta - trotz der an anderer Stelle geäußerten Skepsis gegenüber simplifizierenden und selektiven Theorieimporten aus der Philosophie (im Sinne eines „ill-informed ‘pick-and-mix’ approach“ [4]) – in eine vergleichsweise friktionslos anmutende Subjektivierungskonzeption (84; 129) und das damit verbundene Votum gegen Unterdrückung (von Subjektivierung!) und für Freiheit und radikale Offenheit überführt. Offen bleibt hier, wie ein axiologischer Ankerpunkt der radikalen Offenheit mit der Notwendigkeit der Gestaltung von pädagogischen, d. h. paternalistisch strukturierten Autonomieregimen zu vereinbaren ist.

Auf eher traditionellem theoretischen Terrain verbleibt Biesta dagegen, wenn er – wie in pädagogischen Debatten nicht unüblich – mal die festgestellte Unmöglichkeit von X (Kontrollpädagogik, Technologie etc.) als Bedingung der Möglichkeit von Y (education, the social art of teaching etc.) nobilitiert, mal nicht wünschenswerte Formen der Kontrolle gegen das Lob des Risikos, des Neuen oder unterschiedlicher Formen der Multioptionalität ausspielt, ohne jedoch in jedem Fall die spezifischen (In-)Kompatibilitäten zwischen unterschiedlichen Konzeptionen der pädagogischen Wirksamkeit, der Autorität und der Autonomie zu berücksichtigen [5].

Trotz dieser wohl auch auf die nicht immer risikofreie Mischung aus theoretischer Reflexion und politisch-programmatisch ambitionierter Zeitdiagnose zurückzuführenden offenen Fragen und Problemen kann man Biesta nur beipflichten, wenn er angesichts der erkennbaren Gefahr einer Reduktion der Diversität von erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxis feststellt: „After all, if there is no alternative discourse, if a particular idea is simply seen ‘as common sense’, then there is a risk that it stops people from thinking at all” (123). Angesichts dieser kritischen Stoßrichtung dürfte es eine gewisse Signalwirkung haben, dass Biestas Buch im Jahr 2014 den Outstanding Book Award der American Educational Research Association (AERA, Division B, Curriculum Studies) gewonnen hat. Der Verlag, in dem Biestas engagiertes und sympathisches Plädoyer erschienen ist (Paradigm Publishers), trägt seinen Namen daher in diesem Fall sicherlich nicht zu Unrecht.

[1] Tenorth, H.-E.: Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In: Fuhr, Th. (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, 252-266.

[2] Vgl. z. B.: Kovacs, Ph. / Frost, A.: Operationalizing Biesta: Bringing Unique Beings

Into Existence in Standardized Spaces. In: Critical Education 2012. Online: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/crit...> (Zugriff am 22.05.2014).

[3] Vgl. z. B.: Gelhard, A. / Alkemeyer, Th. / Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink 2013.

[4] Biesta, G.: Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. In: Theory and Research in Education 2014. Online: <http://tre.sagepub.com/content/early/201...> (Zugriff am 22.05. 2014), 10.

[5] Vgl. hierzu: Giesinger, J.: Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts 2014. Online: <http://www.erziehungsphilosophie.ch/publ...> keit-und-Respekt-ZfP%C3%A4d-Preprint.pdf (Zugriff am 22.05.2014).

Johannes Drerup (Münster)